

A identidade docente discursivizada em comentários online: reenuniação e discursos de resistência¹

Teacher identity in the discourse of online comments: Re-enunciation and resistance discourses

Nívea Rohling²

nivear@utfpr.edu.br

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Vilson Rodrigo Diesel Rucinski²

dieselrodrigo@gmail.com

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

RESUMO - Este artigo apresenta uma análise de comentários *online*, postados em uma rede social com vistas a observar os modos como professores discursivizam sua própria identidade. A análise teve como base teórica e metodológica a concepção dialógica de linguagem, elaborada pelo Círculo de Bakhtin; e os estudos sobre identidade e identidade docente. Os dados da pesquisa são compostos pela postagem de uma entrevista pingue-pongue e seus discursos-respostas, constituindo um conjunto de 31 (trinta e um) enunciados do gênero comentário online, postados no grupo “Professores do Paraná” na rede social Facebook. Os resultados da análise apontam para duas regularidades nos discursos-respostas dos professores: (i) enunciados que reenunciam a identidade do professor “mal formado”; (ii) enunciados de resistência em que há uma refutação/confrontação/distanciamento axiológico à identidade depreciativa imposta discursivamente.

Palavras-chave: discurso, identidade docente, comentário online.

ABSTRACT - This article analyzes online comments posted on a social network with the aim of observing how teachers construct their identities in discourse. The theoretical background and method were based on the dialogic conception of language proposed by the Bakhtin Circle and studies on identity and teacher identity. The research corpus consisted of a Facebook post with an interview and its respective comments, totaling 31 statements of the online comment genre posted on the Facebook group “Professores do Paraná”. The results showed two patterns in the teachers’ comments: (i) statements that re-enunciated the idea of a teacher with poor academic background; (ii) statements that showed resistance, in which there was an axiological refutation/confrontation/detachment from the derogatory identity imposed through discourse.

Keywords: discourse, teacher identity, online comment.

Introdução

Os estudos identitários contemporâneos assumem a concepção de que as identidades são cambiantes, heterogêneas e moventes. Segundo Hall (2006), não há uma identidade plenamente una, segura, completa e coerente; ocorre que devido ao aumento exponencial de sistemas de significação e representações culturais as pessoas são expostas constantemente por uma variedade enorme de possíveis identidades com as quais os sujeitos podem se identificar.

Nesse mesmo sentido argumenta Silva (2014, p. 96),

[...] a identidade não é uma essência, não é um dado ou um fato - seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada.

Dessa forma, considerar a identidade como algo conciso e coerente já não faz mais sentido contempora-

¹ Este artigo é resultado das ações do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Curitiba.

² Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Campus Curitiba, Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, 80230-901, Curitiba, PR, Brasil.

neamente. Além disso, vivemos em um tempo em que não só as identidades estão em processo de descentramento, como as instituições e valores também estão sendo deslocadas e questionadas. Esse descentramento identitário afeta não somente as identidades pessoais como também as identidades profissionais constituídas na história das instituições.

Em meio a essa fragmentação identitária, a identidade profissional do professor vem se alterando, sendo, pois constantemente questionada, contestada, depreciada e reformulada. Nesse cenário, estão se constituindo novas maneiras de discursivizar a identidade do professor e sua *práxis*¹⁰. Esses modos de discursivizar a identidade do professor se constituem no interior de relações dialógicas e sociais entre sujeitos históricos e concretos, num jogo de construção, afirmação, reafirmação de como o *eu* é visto/acabado pelo *outro* e por ele mesmo. Mediante esse contexto, cabe a pergunta: como o professor discursiviza sua própria identidade na contemporaneidade?

A partir desse questionamento, este estudo buscou compreender os sentidos atribuídos pelo professor à sua própria identidade profissional em enunciados produzidos em redes sociais. Para tanto, foram selecionados para análise enunciados do gênero comentário online, postados/produzidos em um grupo voltado para professores inserido na rede social Facebook.

O artigo articula-se de modo a, no primeiro momento, apresentar conceitos que embasaram a presente análise a partir dos estudos identitários e acerca da identidade docente (Hall, 2006; Gee, 2000; Geraldi, 2010; Kleiman, 2006, 2007; Silva, 2014). Em seguida, são abordados aspectos metodológicos da análise dos enunciados a partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin (1998 [1934-1935], 2010 [1979]). Por fim, é apresentada a análise dos dados gerados para este estudo.

Identidade e identidade docente: algumas definições

A contestação de uma identidade central/única e a possibilidade dos sujeitos assumirem diferentes identidades, tendo em vista as diferentes interações sócio-discursivas de que participam em suas vivências, tal como proposto nos Estudos Culturais (Hall, 2006; Silva, 2014), pode ser relacionada à noção de alteridade nos estudos bakhtinianos. Nessa concepção, o 'eu' não se constrói sozinho; o 'eu' é uma construção relacional com um 'outro'. A identidade, portanto, possui dois centros de valor: o 'eu' e o 'outro'. Em outras palavras, o *eu* só pode se constituir a partir de um *outro*; ele é, nos termos bakhtinianos, condição imprescindível para minha existência.

Desse modo, as identidades são construídas a partir de uma relação de alteridade em que o outro, a partir de seu lugar privilegiado externo ao eu, esse lugar de excedente de visão (Bakhtin, 2010 [1979]), dá acabamento para esse eu. Em outras palavras, a identidade é construída e consolidada por meio da relação que se tem com o outro, pois este é capaz de ver o *eu* de um contexto específico, a partir de um lugar exotópico próprio, e dar seus devidos acabamentos. Segundo Bakhtin (2010 [1979], p. 4), “O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário”.

Nesse sentido, a categoria identidade não pode ser concebida a partir de características próprias dos sujeitos de modo isolado, e sim como uma construção que se dá a partir das relações intersubjetivas, portanto, uma construção contínua, movente, deslizante e contraditória. A identidade de um *eu* não existe *a priori*, isso porque é o *acabamento* do outro, a partir de seu lugar único de existência, que possibilita um excedente de visão, construindo e validando a identidade do *eu*.

Mediante o exposto, neste estudo, a noção de identidade só pode ser compreendida na relação com a alteridade porque é só nessa relação constitutiva entre o *eu* e o *outro* que se pode compreender os diferentes acabamentos ou diferentes identidades assumidas pelos sujeitos em suas trajetórias de vida. Assim, as identidades são concebidas como construtos históricos intimamente relacionados às práticas discursivas dos sujeitos. Isso porque o sujeito está em “um movimento contínuo entre o *eu* e o *outro*, em que eu vivencio minha vida de dentro e o outro me dá completude exterior, infere-se que os acabamentos e as *identidades* sempre múltiplas no tempo e no espaço [...]” (Geraldi, 2010, p. 143, grifo do autor).

A partir da concepção de identidades fragmentadas e múltiplas e, nas relações que se estabelecem entre identidade e alteridade, é possível empreender uma discussão mais pontual sobre a noção de identidade no campo educacional, mais especificamente as concepções acerca da identidade docente.

Segundo Geraldi (2010, p. 82), a identidade profissional do professor no decorrer da história foi construída, em sua essência, pela relação do professor com o conhecimento mais do que com a própria relação pedagógica. A forma como os professores se relacionavam com os conhecimentos com quais trabalhavam sempre foi o que desenhou os variados perfis profissionais constituídos na história da docência.

Vale destacar que a instituição escola tal qual conhecemos hoje é um conceito recente. Porém o ato de lecionar,

³ Neste artigo, entende-se como *práxis* docente o conjunto de saberes docentes produzidos em ambiente escolar, compreende também a relação professor-aluno-conhecimento. Enfim, as práticas associadas ao trabalho do professor na escola (Nóvoa, 2009).

de *professorar*, é antigo e remete-nos aos grandes filósofos da Grécia antiga. Foi nesse período que filósofos, como Platão e Sócrates, reuniam-se com seus discípulos para, juntos, produzirem conhecimentos. Assim, nessa configuração de ensino, gestava-se a primeira concepção de professor: aquele que constrói conhecimentos. Geraldi (2010, p. 83) explicita que, nessa concepção de ensino, “havia um produtor de conhecimentos, e esse produtor de conhecimentos, porque produtor, era buscado por seguidores, voluntários às vezes, forçados outras vezes, por interesse no conhecimento ou por demonstração de prestígio”.

Porém, essa configuração do ato de lecionar, pela qual se construíam conhecimentos, desapareceu ao longo da história dos sistemas de ensino. Com o tempo, o professor deixou de ser um sujeito que produz o conhecimento que ensinava e passou a ser alguém que reproduzia o conhecimento produzido por outros, como um pianista que consegue reproduzir qualquer partitura apesar de não saber compô-las.

Para Geraldi (2010, p. 85),

Esta passagem de um sujeito que produzia conhecimentos para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e que o transmite instaura na constituição mesma da identidade profissional o signo da desatualização, porque como o professor não está produzindo os saberes que ensina, ele está sempre atrás destes saberes que estão sendo produzido por outros.

O professor, assim, passou a ser visto como aquele que está sempre estudando e buscando esses conhecimentos produzidos por outros para então reproduzi-los em sala de aula. Nessa nova constituição identitária, o professor não produz, mas apreende os conhecimentos a serem repassados a seus alunos. Geraldi (2010, p. 85) enumera três características definidoras desse perfil identitário da profissão de professor, são eles: ter a habilidade de ensinar; compartilhar com os jovens um conhecimento já preparado, e não produzido por ele próprio (o professor); e, por fim, ter todas as ferramentas necessárias em mãos para exercer sua função de ensinar, como um pianista que precisa de uma partitura já composta.

Aqui está o indício de uma tradição de escola reprodutora de conteúdos, em que a identidade do professor como detentor do saber produzido por outros se evidencia até hoje no contexto escolar.

Na sequência, emerge uma nova identidade profissional docente em formação, em que “o professor já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula” (Geraldi, 2010, p. 86).

Nesse momento, cabe ao professor controlar a postura e o comportamento dos alunos, a aplicação e o tempo de cada atividade, enquanto quem instrui, quem apresenta o conhecimento é, de fato, o material didático à disposição do aprendiz.

Geraldi (2010, p. 87) afirma que:

O que na fase anterior era de responsabilidade da escola e do professor – a transformação do conhecimento em um conteúdo de ensino passa a ser agora atribuição dos autores do material didático, das equipes de produção editorial, etc. Restam ao professor controlar os tempos de contato do aluno com o material, conferir as respostas segundo um modelo dado, chamar a atenção dos desvios comportamentais ou acadêmicos.

Dessa maneira, o professor deixa de ser visto como detentor do saber produzido pelos outros, sendo esta função delegada aos autores dos livros didáticos.

Essas três concepções acerca da identidade do professor (professor-produtor, professor-reprodutor e professor-controlador) constituem os modos sociais de dizer/enunciar a identidade docente que têm implicações nas práticas escolares contemporâneas.

Chegando ao momento atual, segundo Geraldi (2010), há um processo de reformulação da “velha” identidade e da constituição de uma nova. Geraldi (2010, p. 92) pondera que “felizmente estamos ultrapassando o modelo de professor ‘controlador do processo de aprendizagem do aluno’, operador da parafernália didático-pedagógica”. Para o pesquisador, uma nova identidade profissional de professor terá de ter relações profundas com as formas de conhecimento da contemporaneidade, se adequar aos novos paradigmas sociais e culturais. Uma identidade que compreenda a instabilidade, a parcialidade, a incerteza na produção de conhecimento.

Vale destacar ainda que a construção da identidade do professor também está relacionada com outras instâncias de produção de discurso como a esfera jornalística, a esfera acadêmica etc. Nessa perspectiva, Kleiman (2006) pondera que a forma como a sociedade representa o docente, ou seja, como a identidade da profissão do professor é constituída pela sociedade, irá condicionar os modos de agir do professor em relação a esses elementos da sociedade e consigo mesmo.

Para a autora,

[...] as representações sociais são definidas como conjuntos de conhecimentos a propósito dos objetos, pessoas, ideias, que, sendo partilhados pelos indivíduos ou grupos que se representam a si mesmos através deles, determinam seus comportamento e as relação que estabelecem com outros objetos, fenômenos, práticas, pessoas e ideias: guiando-os nos modos de nomear e definir os diferentes aspectos da realidade diária (Kleiman, 2006, p. 78-79).

De acordo com Kleiman (2006), a identidade profissional é construída nas práticas discursivas presentes no meio acadêmico, e também nos discursos oficiais, por meio de documentos e estruturas curriculares, além do papel das mídias jornalísticas.

A partir de pesquisas no âmbito dos letramentos e identidade do professor, de acordo com Kleiman (2006), há dois modos de representar o profissional docente que

atualmente circulam nos cursos de formação: o professor como mediador e como agente de letramento. O primeiro modo de representar o professor, como mediador, é a maneira predominante, teoricamente sustentado pelo socioconstrutivismo. Nessa perspectiva, o papel central durante o processo de ensino-aprendizagem está nas mãos do docente, sendo este o principal responsável pela construção do saber. Já na concepção de professor como agente de letramento, o professor é visto como um agente social, que conhece o contexto em qual está inserido e mobiliza seus saberes e experiências em uma ação coletiva juntamente com os alunos que, por sua vez, são também atores sociais da sala de aula (Kleiman, 2006).

Embora as estruturas acadêmicas como os modelos teóricos por quais as universidades caminham, as estruturas curriculares e os discursos sobre a docência endossem principalmente a concepção da identidade do professor como mediador, a autora propõe que a constituição identitária do professor como agente de letramento, se não substituir, possa complementar a primeira concepção.

Por fim, vale ressaltar essas alterações identitárias, o “tipo de pessoa” (Gee, 2000) pelo qual o professor é reconhecido, se dão por meio das relações entre o “eu” e o “outro”, como explicita Kleiman (2006, p. 79)

Há uma relação dialética entre a representação individual de si mesmo e a representação que os outros têm do indivíduo, o que determina a reciprocidade na constituição de um e do outro, e as torna componentes identitários importantes nos grupos culturais, profissionais, nas associações.

Após a exposição de alguns elementos relativos à identidade docente, a seguir, são apresentados os aspectos metodológicos imbricados no presente estudo.

Percorso Metodológico

Este estudo assume como base epistemológica e metodológica a concepção bakhtiniana de linguagem, de discurso, de enunciado e de valoração axiológica (Bakhtin, 1998 [1934-1935], 2010 [1979]), bem como os estudos sobre identidade, já destacados anteriormente.

Os dados analisados são tomados como enunciado, na perspectiva bakhtiniana, para qual o enunciado é a própria unidade da comunicação discursiva, uma vez que “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por meio de enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (Bakhtin, 2010 [1979], p. 283). A língua viva se concretiza por meio de enunciados, proferidos nas situações de interação discursiva por sujeitos socialmente

constituídos. O discurso só existe, de fato, na forma de enunciações concretas dos interlocutores nas diferentes situações de interação.

Ao considerar a realidade extraverbal do enunciado, Bakhtin e Volochínov (1926) apontam para a questão de que o enunciado é composto de uma situação extralinguagem, que não é vista, mas é presumida, e que atua na constituição do enunciado. Bakhtin e Volochínov (1926, p. 5) propõem que a situação extraverbal do enunciado se compõe de três elementos: (i) o *horizonte espacial* comum aos interlocutores, que se caracteriza por ser o *onde* e o *quando* da situação de interação; (ii) o *horizonte temático*, que é o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e relaciona-se ao objeto de discurso e de sentidos; (iii) a avaliação da situação/*horizonte avaliativo* – refere-se à posição valorativa dos interlocutores frente aos objetos de discurso. Esses aspectos inter-relacionados compõem o enunciado e o constitui unidade de discurso e não da língua-sistema, uma vez que liga o enunciado a uma dada situação de interação discursiva.

Com relação ao processo de geração de dados, vistos como enunciados concretos, foram selecionados enunciados produzidos em um grupo intitulado: “Professores do Paraná”, inserido na rede social Facebook e que possui em média 44 mil membros. Essa escolha se deu em virtude da representatividade em termos de participantes e porque os objetos discursivos tematizados, neste grupo, referem-se, na maior parte das postagens⁴, às demandas do professor em sua atividade profissional. Em outras palavras, são tematizados aspectos inerentes à prática docente, o que remete a questões identitárias.

A rede social em que o grupo está inserido, Facebook, permite que seus interlocutores, por intermédio de seus perfis pessoais, participem das discussões que acontecem por meio de postagens e comentários, potencializando uma relação interlocutiva semelhante a de fóruns de discussão online.

O grupo é público, o que significa dizer que qualquer pessoa, mesmo não sendo professor, pode ler as postagens e interagir nesse espaço multissemiótico. Embora possibilite uma ampla participação e publicização de seus conteúdos⁵, a descrição do grupo aponta para uma certa linha temática ao propor que “O foco do Grupo é a Educação junto com nosso Trabalho, Carreira e Unidade Profissional”. Assim, busca-se coerência nas publicações, uma vez que majoritariamente, no referido grupo, materializam-se intercâmbios comunicativos relacionados à educação.

Como a maior parte das interações entre os interlocutores se dá por meio de comentários produzidos em

⁴ Embora o grupo focalize temas de interesse dessa categoria profissional, é possível identificar comentários e postagens que não se relacionam efetivamente ao grupo de professores, conforme descrição do perfil do grupo.

⁵ Em uma pesquisa no campo do discurso, os conteúdos produzidos em contextos de redes sociais digitais são concebidos enunciados, produzidos em situações de interação discursiva, portanto, constituídos por horizontes valorativos de grupos sócio e historicamente constituídos.

relação às postagens do grupo, os enunciados selecionados para esta análise são textos do gênero comentário online⁶. De modo geral, o comentário online caracteriza-se por ser um discurso-resposta a um acontecimento noticiado ou um tema em debate e, principalmente, a outros comentaristas. Seu auditório social é a coletividade de leitores internautas (Alves Filho e Santos, 2013).

Cunha (2012, p. 28), por sua vez, caracteriza o comentário como

[...] uma prática discursiva que tem seu propósito e suas regras: a partir de um texto fonte, o leitor constrói novos discursos, reacentuando diferentemente os aspectos temáticos, os sentidos múltiplos, explícitos ou subentendidos, ou introduzindo deslocamentos e mudanças de tema.

Assim, nas práticas de escrita em ambientes digitais, os sujeitos se deparam com uma área específica de determinado *site* destinada aos comentários dos leitores/ autores dessa página. Essa seção para comentários não está restrita a um único tipo de semiose, visto que até mesmo páginas que compartilham vídeos, e principalmente as redes sociais, como o Facebook, possuem um espaço para que os usuários possam se manifestar em relação aos conteúdos postados. Isso se mostra uma característica dos textos produzidos na Web 2.0⁷, tendo em vista que os leitores passam também a ser criadores de conteúdos na internet, e essa produção é fomentada por esses recursos tecnológicos. Segundo Barton e Lee (2015, p. 22), o sistema de comentários é uma característica importante em contexto de Web 2.0, pois por meio deles os sujeitos podem se posicionar e posicionar os outros.

Com vistas a analisar os discursos sobre a identidade docente produzidos pelos próprios professores, foi selecionada, no processo de descrição e análise, uma interlocução específica (Cf. descrição na subseção 4), gerada a partir de uma postagem que “provocou” a produção de uma série de enunciados de comentários online no grupo dos professores (totalizando 31 enunciados-respostas).

A seguir, são apresentadas as regularidades apreendidas na análise dos dados.

Discursos-respostas: renúnciação e acentuação valorativa

Os enunciados de comentários online analisados foram produzidos a partir da interlocução dos membros do grupo com uma entrevista pingue-pongue⁸, publicada

no dia 7 de julho de 2013, na versão digital do jornal “O Globo” e postada no grupo de professores no Facebook no dia 19 de julho de 2013 (Gois, 2013). Os comentários produzidos em resposta a essa entrevista destacaram-se por tematizar a formação docente e o currículo, aspectos intrinsecamente ligados à identidade docente.

A figura a seguir apresenta a postagem da entrevista pingue-pongue, motivadora dos comentários produzidos pelos membros no grupo de professores e que são tomados, neste estudo, como objeto de análise.

Como dito antes, a entrevista pingue-pongue intitulada: *‘Brasil forma muito mal seus professores’, diz pesquisadora* (Figura 1) foi retirada de seu veículo original de publicação, o portal de notícias online “G1” do Grupo Globo, e postada posteriormente por um membro do grupo “Professores do Paraná”. A entrevista foi assinada



Figura 1. Postagem de entrevista pingue-pongue, motivadora dos comentários online analisados.

Figure 1. Ping-pong interview post, the trigger for the online comments analyzed.

Fonte: Gois, 2013.

⁶ Este artigo não tem o objetivo apresentar uma análise descritiva do gênero comentário *online*, mas sim analisar discursos sobre a identidade do professor, tematizadas nesses enunciados. Alves Filho e Santos (2013) e Cunha (2012) apresentam análises mais detalhadas do comentário do ponto de vista de suas regularidades de gênero discursivo.

⁷ Segundo Barton e Lee (2015, p. 22), a Web 2.0 consiste em “aplicativos da Web que permitam aos usuários criar e publicar seu próprio conteúdo online”.

⁸ De acordo com Silva (2009), a entrevista pingue-pongue é uma renúnciação da entrevista face a face, em que o discurso do entrevistado é “enquadrado” a partir da edição realizada com base em um complexo processo de coautoria da empresa jornalística.

pelo jornalista Antonio Gois e teve como entrevistada a pesquisadora Paula Louzano, referenciada no texto como especialista em Educação e professora e doutora em Harvard. Além da postagem da referida entrevista, há também um comentário logo abaixo do *link* (“aberta a polêmica”), com o objetivo de fomentar a discussão no grupo.

Do ponto de vista dos estudos da linguagem, é possível dizer que esse movimento discursivo de recortar um enunciado – a entrevista pingue-pongue – de um portal e posteriormente inseri-lo em um grupo de uma rede social constitui um novo enunciado. Já não se trata mais do texto publicado diretamente no suporte original, e sim de um *discurso bivocal* em que se pode observar duas vozes, duas orientações valorativas (Bakhtin, 1998 [1934-1935]). Tendo em vista que um enunciado jornalístico propõe a veiculação de uma informação ou debate de temas da atualidade, há um movimento acionado pelo membro do grupo de reenquadrar esse enunciado, um revozeamento do discurso de outro (a entrevista pingue-pongue publicada pela mídia jornalística) para atingir outros objetivos discursivos. Sobre o movimento de enquadramento do discurso do outro, Bakhtin pondera que,

[...] por maior que seja a precisão com que é transmitido, o discurso de outrem incluído no contexto sempre está submetido a notáveis transformações de significado. O contexto que avoluma a palavra de outrem origina um fundo dialógico cuja influência pode ser muito grande. Recorrendo a procedimentos de enquadramento apropriados, pode-se conseguir transformações notáveis de um enunciado alheio, citado de maneira exata. [...] A palavra alheia introduzida no contexto do discurso estabelece com o discurso que o enquadra não um contexto mecânico, mas uma amálgama química (no plano do sentido e da expressão); o grau de influência mútua do diálogo pode ser imenso (Bakhtin, 1998 [1934-1935], p. 141).

Nesse caso, o enquadramento do discurso do outro produz sentidos ao provocar uma polemização/discussão no grupo de professores acerca de temas inerentes à atuação dessa categoria profissional. Assim, passa-se da informação para uma provação/solicitação de um debate sobre o referido texto, uma vez que o grupo caracteriza-se pelo debate de temas comuns a seus membros.

Com esse enquadramento enunciado jornalístico, juntamente com seu comentário após a postagem (“aberta a polêmica”), o autor da postagem busca uma resposta-ativa dos membros do grupo, auditório social para qual tal enunciado está direcionado, em sua maioria, professores da rede estadual pública de ensino do Paraná. Desse modo, os professores são chamados/provocados a compartilhar suas opiniões acerca do texto jornalístico, publicado em um portal de notícias externo ao grupo.

Do ponto de vista do conteúdo semântico-objetual, embora a chamada/título da entrevista pingue-pongue seja, em certa medida, depreciativa, remetendo à questão da má formação docente, logo no subtítulo da entrevista (*Para a doutora em Educação pela Universidade de Harvard, o país erra ao ser pouco específico nas diretrizes curriculares*) o “real” objeto de discurso da entrevista é apresentado ao leitor – o currículo. De modo semelhante, como se pode observar na Figura 2, o texto introdutório da entrevista sugere que, no decorrer dela, o que será tratado, de fato, será a autonomia do professor em sala de aula em relação ao currículo da Educação Básica e não o aspecto da formação do professor, como anunciado no título.

Dessa maneira, o objeto de discurso focalizado na entrevista é o currículo nacional básico e o modo como ele permite aos professores liberdade na delimitação dos conteúdos de ensino e aprendizagem na escola, não havendo, segundo a entrevistada, uma definição mais clara dos conteúdos básicos nacionais que devem ser ensinados em cada ano letivo.

Vale destacar que embora o título seja depreciativo e produzido pela esfera jornalística, como mencionado antes, a discussão sobre a liberdade do professor brasileiro na composição do currículo também é um objeto acentuado valorativamente e que faz parte da construção identitária do professor. Isso porque ser professor envolve, dentre outras coisas, aspectos da autoria na seleção de conteúdos, saberes e práticas no processo de ensino e aprendizagem. Assim, vê-se um discurso que procura, de certo modo, limitar, o papel do professor no que tange às escolhas curriculares. Nesse caso, o objeto é proposto pela professora/pesquisadora, doutorada pela Harvard, o que já introduz uma identidade

RIO - Em comparação com países que obtêm bons resultados na Educação, o Brasil comete um grave erro ao ser pouco claro na definição do currículo da educação básica. Este equívoco é agravado pelo fato de que, por aqui, orientações pouco claras sobre o que e como ensinar acabam caindo nas mãos de professores muitas vezes mal formados, mas com autonomia total para escolher como trabalhar conteúdos em sala de aula.

Figura 2. Texto introdutório da entrevista pingue-pongue.
Figure 2. Introductory text of the ping-pong interview.

O Brasil especifica pouco seu currículo e forma muito mal seus professores — hoje 30% das matrículas nos cursos de formação de professores são à distância —, ou seja, esperamos que professores mal formados, que muitas vezes têm pouco domínio do conteúdo ser ensinado, tenham autonomia total.

Figura 3. Trecho da entrevista.

Figure 3. Interview excerpt.

ao mesmo tempo institucional e discursiva⁹ (Gee, 2000) de autoridade. Trata-se, pois, da “voz” da academia/da esfera científica que tem “autorização”, ancorada no discurso científico, para debater/problematizar/avaliar o trabalho do professor da Educação Básica. Constitui-se, dessa forma, como um discurso de autoridade pautado por uma relação assimétrica e marcada ideologicamente.

A entrevistada também compara o sistema educacional brasileiro com o de países considerados mais desenvolvidos em que as diretrizes curriculares básicas, apesar de outorgarem mais autonomia aos professores no planejamento das aulas, especificam detalhadamente o que deve ser ensinado em cada série escolar.

Em apenas um único parágrafo a pesquisadora tematiza a “má formação” dos professores, como se verifica na Figura 3.

O que se pode aventar é que o texto questiona muito mais a autonomia dos professores na seleção de conteúdos de ensino e aprendizagem devido a pouca especificação do currículo no Brasil, e menos a questão da formação do professor, como o sentido produzido pelo título da entrevista. No entanto, a parte considerada “menor” foi a que mais “provocou” o jornalista no momento de retextualizar a entrevista para a modalidade escrita – o tema sobre a formação docente, considerada precária e de baixa qualidade. No entanto, é preciso destacar que embora a matéria jornalística seja assinada, há um jornalista-autor, a voz de autoridade que subsidia o viés e o recorte dado à entrevista é de responsabilidade da empresa jornalística, ou seja, da linha editorial.

De todo modo, a pesquisadora foi taxativa ao enunciar o discurso depreciativo acerca da formação docente, ao dizer que “*O Brasil especifica pouco seu currículo e forma muito mal seus professores*”. Além disso, reforça o seu discurso desqualificador da formação docente ao mencionar a Educação a Distância (*hoje 30% das matrículas nos cursos de formação de professores são à distância*). E conclui sua fala de modo enfático:

“ou seja, esperamos que professores mal formados, que muitas vezes têm pouco domínio do conteúdo ser ensinado, tenham autonomia total”.

Então, a partir dos sentidos produzidos pela leitura da entrevista, é possível inferir que a “má formação” do professor o desqualifica para se posicionar frente a aspectos relacionados ao currículo.

Ademais, como amplamente sabido, o espaço digital é um ambiente multimodal¹⁰, hipertextual e movente, permitindo que as respostas-ativas, postadas no grupo, não estejam diretamente relacionadas à provocação da postagem inicial. Essa flexibilidade, típica das práticas de escrita online, faz com que muitos dos comentários ganhem “vida” independente da postagem que os motivou.

A referida postagem (Figura 1) obteve um total de 31 comentários online, em resposta à postagem em tela, 15 responderam/reagiram ao título (discurso sobre a “má” formação do professor); 4 responderam/reagiram ao objeto de discurso, a saber, a discussão sobre currículo; e 12 enunciados manifestaram conteúdos mais genéricos. Dos 19 comentários que responderam ao título da entrevista ou ao tema (currículo docente), 11 reenunciaram o discurso depreciativo da entrevista ping-pongue e 8 reacentuaram valorativamente a entrevista, apresentando uma contrapalavra ao discurso depreciativo, compondo assim os discursos de resistência.

A seguir, é apresentada a análise mais focal desses enunciados a partir de duas grandes regularidades: (i) os enunciados que acolhem/reenunciam o discurso depreciativo sobre a identidade de professor “mal formado”; (ii) os enunciados que refutam essa identidade depreciativa, constituindo “vozes” de resistência.

A identidade do professor “mal formado”

A identidade do professor está intimamente ligada a seu próprio percurso de apropriação/construção de conhecimentos que o capacitam para o trabalho docente.

⁹ Gee (2000) afirma que as Identidades Institucionais são constituídas por posições sociais dadas e validadas por instituições, enquanto as Identidades Discursivas são constituídas na relação discursiva entre o “eu” e o “outro”.

¹⁰ Segundo Recuero (2014, p. 63), “a multimodalidade aponta para o fato de que a conversação não possui uma estrutura fixa, estática, mas sim dinâmica. Tem uma estrutura fluida, sistêmica, capaz de se adaptar e se readaptar. Depende, como dissemos, das práticas sociais que vão valorizar e construir o espaço da interação e que podem ser negociadas diante dos mais variados contextos”.

A partir da consideração de que há uma relação complexa entre o “ser” professor e a formação (inicial ou contínua) pela qual ele passa no percurso de construção de saberes para o exercício de sua profissão, observamos como regularidade saliente, nos dados analisados, reenunciações discursivas que tematizam a identidade docente em relação a sua formação acadêmica. Na maioria das vezes, se trata de um discurso depreciativo, recorrente socialmente, que toma o professor como um profissional “mal formado” e despreparado para atuar. Por isso, trata-se de uma reenunção¹¹, pois esse discurso já está em circulação social e, no comentário, ele é reenunciado pelos interlocutores.

Assim, a análise dos dados aponta como regularidade discursiva a reenunção do discurso depreciativo produzido pela entrevista, sobretudo no título (*Brasil forma muito mal seus professores*). De modo geral, os comentários evidenciam uma resposta mais acentuada ao título do texto postado e menos com o conteúdo em si do texto como já discutido antes. Vale destacar que geralmente o título de uma entrevista pingue-pongue é uma espécie de “olho”, sendo, pois, uma frase dita pelo entrevistado, no momento da entrevista face a face, colocada em destaque pelo jornalista na entrevista publicada. Nesse processo de reenunção, há uma bivalocidade de vozes em que se pode ouvir a “voz” do entrevistado e também a “voz” do jornalista que realizou tal recorte e valorou determinada parte do texto em detrimento de outro (Silva, 2009).

No caso do título em questão, há uma acentuação depreciativa em relação à formação docente, caracterizada por uma retextualização da fala da pesquisadora entrevistada pelo jornalista. A entrevista como um todo não carrega tal teor depreciativo, no entanto, há uma valoração da empresa jornalística ao selecionar este título e não outro. A editoria poderia ter selecionado um título referente ao tema currículo, focalizado em maior grau pela pesquisadora no texto, mas optou por um título que marcadamente remete ao discurso depreciativo (*discurso já-dito*) e tão arregimentado sobre a “má” formação docente no Brasil.

O impacto causado pelos títulos de textos postados em redes sociais, não raras vezes, faz com que as pessoas interajam de modo mais intenso somente com ele, ignorando o texto-fonte. É o que se observa nesse caso específico, em que o título, acentuado depreciativamente, provocou uma série de enunciados-respostas à questão da formação docente, revozeando a identidade de professor “mal formado” e tematizando muito pouco o aspecto do currículo, objeto de discurso da entrevista.

Isso se mostra salutar porque, no processo de constituição identitária da profissão docente, um dos aspectos

mais relevantes é a sua formação acadêmica. Afinal, é nos cursos de graduação e na formação continuada que os professores são constituídos. De acordo com Geraldini (2010, p. 82), “nos formamos professores ao longo de alguns anos de estudos de certos conteúdos, que adquirimos, que encorpamos, e que nos remodelam, nos tornam a pessoa que não éramos”.

No entanto, vale problematizar que a formação (inicial ou continuada) faz parte da constituição da identidade do professor, mas não é uma totalidade absoluta em termos de construção de saberes, pois, como afirma Tardif (2000), os saberes profissionais de professor são temporais, isto é, adquiridos ao longo do tempo; “boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e sobretudo de sua história de vida escolar” (Tardif, 2000, p. 13).

A seguir, são apresentados alguns enunciados¹² que, ao responder ao título da entrevista, materializam reenunciações/acentuações/tonalidades depreciativas acerca da formação do professor.

C1

A formação acadêmica é péssima mesmo e a continuada é de dar dó. Há falhas em tudo e em todos, essa é a verdade.

C2

Muito boa a reportagem!!!! mas alguém vai falar que não e vdd

C3

As graduações presenciais também não têm qualidade, não exigem de seus alunos, falta professores qualificados que tenham didática, aliás, as disciplinas de didática, psicologia, etc são péssimas, não ensinam metodologias para se ministrar boas aulas... Lamentável.

C4

Nossa, ela precisou fazer doutorado em Havard, para descobrir isso!!!

C5

E muitos desses “alfabetizados”, empurrados ano após ano, chegam a ser professores. E ainda defendem que professor não precisa saber tudo (escrever corretamente, por exemplo), continuam a postar textos no face sem utilizar pontuação adequada, sem a preocupação com o vocabulário e outras coisas que prefiro nem comentar. Em um espaço como este, destinados a professores, espera-se, no mínimo, que haja esse cuidado.

¹¹ Silva (2009) utiliza o termo ‘reenunção’ para se referir ao processo de produção do gênero entrevista pingue-pongue, considerando-a uma reenunção da entrevista face a face, constituindo uma nova enunção a partir de um outro enunciado. Adotamos, neste artigo, esse termo para fazer referência a esses discursos depreciativos sobre o professor e que circulam socialmente, seja no senso comum ou nas mídias jornalísticas de modo geral.

¹² Os enunciados são apresentados, neste texto, sem correção ou edição. No decorrer da análise, usamos C para remeter ao comentário em análise.

Nos comentários apresentados, há uma concordância com o título da entrevista. Em outros termos, esses enunciados não contestam o título da entrevista em foco, ao contrário, reafirmam e acolhem a identidade de professor “mal formado” (*A formação acadêmica é péssima mesmo e a continuada é de dar dó; alguém vai falar que não e vdd*).

O comentário 3 endereça a responsabilidade pela precária formação do professor à instância formadora promotora de cursos de graduação, acentuando inclusive problemas no currículo dos cursos de formação docente. O enunciado evidencia uma perspectiva pragmática em que a formação é um lugar para “abastecer-se” de metodologias para “dar boas aulas” (*não ensinam metodologias para dar boas aulas*). Já o comentário 4, encharcado de ironia, corrobora com a identidade depreciativa e ressalta que tal discurso sobre a formação do professor pertence ao senso comum, mostrando-se óbvio e generalizado, na visão da comentadora. Ou seja, é um discurso ao qual não pode contestar/refutar; há aqui um fechamento de sentidos, uma recusa a uma possibilidade outra de perceber a formação docente.

O comentário 5, por sua vez, tematiza não só a formação do professor na graduação, mas focaliza a crítica na vida escolar pregressa do professor na educação básica, depreciando-o na sua trajetória “precária” de letramento, mas que ainda assim permite formar-se professor. Além disso, perpetua um discurso que enaltece o uso de determinada construção gramatical, ao chamar a atenção e corrigir a linguagem do autor do comentário C1, em tom de ironia, atentando para o uso de uma linguagem “padrão”. Há aqui uma visão de língua unitária, desconsiderando o contexto de produção da escrita online, o gênero dessa escrita.

Nesses enunciados emergem, de modo saliente, o discurso da má formação do professor (Kleiman, 2006), revozeada pelo próprio professor, que aceita essa identidade que lhe é imposta sem questioná-la. Vemos, nesses enunciados, uma acentuação valorativa a partir dos discursos já ditos sobre a profissão. Essas valorações apreciativas são construtos sociais, isso porque, segundo Bakhtin (2010 [1979]), todo enunciado responde não somente ao seu objeto, mas também aos discursos já ditos sobre este enunciado. Desse modo, “todo enunciado, além do seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam” (Bakhtin, 2010 [1979], p. 300). Esse objeto/tema do enunciado que, no caso dos comentários em tela, é a formação do professor, já foi valorado, acentuado, comentado e discutido em muitos outros enunciados já-ditos. Portanto, o discurso do professor “mal formado” ou “desqualificado” constitui uma reenunção discursiva carregada de tonalidade/matizes valorativas.

Em nenhum momento os enunciados problematizam o título da entrevista, ao contrário, corroboram com a identidade depreciada de professor “mal formado”. De

acordo com Geraldi (2002 [1991], p. XIII), “O discurso depreciativo da desatualização docente está assentado na crença de que ‘ser professor’ é desatualizar-se no trabalho, desqualificar-se depois que fora dado por habilitado”.

O discurso do professor “mal formado”, reenunciado pelos interlocutores, dialogam com os discursos já-ditos produzidos, muitas vezes, na esfera jornalística ou pela população em geral. Outros estudos empreendidos na área do discurso e dos estudos sobre identidade docente (Freitas, 1992, 2007, 2012; Kleiman, 2006, 2007; Rohling, 2014) também apontam para essa mesma regularidade no tocante à depreciação do professor, que prevalece devido a um conjunto de condições sociais e históricas constitutivo da representação identitária do professor. Esses estudos destacam o quão recorrente são os discursos depreciativos acerca da formação docente, nas mídias jornalísticas, e como esses discursos são assimilados pela população em geral e até mesmo pelos próprios professores. Por questão de delimitação, neste artigo, focalizamos a análise de comentários em resposta a uma entrevista jornalística, postado em um grupo de professores. No entanto, ao realizarmos uma busca por matérias jornalísticas, em portais de notícias, logo localizamos textos com títulos que apontam o discurso do professor “mal formado” ou desqualificado, como nos exemplos a seguir: “Má formação dos professores atrapalha educação brasileira...” (Capuchinho, 2014), do portal UOL em 2014; “A má formação do professor na crise educacional”, do portal O Globo em 2017 (Globo Online, 2017). Assim, os grandes veículos midiáticos comerciais ajudam a reforçar esse discurso depreciativo sobre a identidade docente, evocando para isso, não raras vezes, o discurso de autoridade acadêmica (“[...] diz pesquisadora”, “[...] dizem especialistas”) a fim de conferir legitimidade a esse discurso.

O recurso discursivo utilizado pelas grandes empresas midiáticas de se apropriar do discurso de um interlocutor que ocupa o papel de pesquisador/intelectual, oriundo da esfera acadêmica, para depreciar o professor que está em sala de aula tem origem na relação assimétrica entre os saberes do professor que está em exercício na Educação Básica, e os saberes acadêmicos-científicos, como Kleiman *et al.* afirmam:

Nas relações assimétricas constituídas entre os saberes (populares, escolares e acadêmico-científicos, por exemplo), os professores na escola situam-se social, institucional e epistemologicamente, longe e às margens de instituições produtoras de saberes valorizados na sociedade (Kleiman *et al.*, 2013, p. 178).

Desse modo, esses discursos depreciativos sobre a formação docente, perpetuado pelos grandes veículos jornalísticos/midiáticos e ancorados em um discurso de autoridade acadêmica, acabam sendo assimilados pelos comentadores, reverberando em outros enunciados.

Em suma, nos enunciados apresentados, o próprio professor reenuncia essa discursividade depreciativa sobre

a profissão docente, reproduzindo esse modo de desqualificar a docência. Discursos depreciativos a respeito do professor acabam por cristalizar essa identidade de professor “mal formado” e desatualizado, sendo ativados mecanismos enunciativo-discursivos que sustentam posicionamentos valorativos e estereótipos relacionados à identidade dos professores, um grupo historicamente à margem do poder (Kleiman *et al.*, 2013). Silva (2014, p. 93) afirma que o que é dito sobre características identitárias de algum grupo, como a docente, não é apenas uma descrição de uma situação existente. Quando alguém, ou uma instituição, afirma que um professor é “mal formado”, esse dizer contribui para definir ou reforçar uma identidade negativa.

Ainda em relação ao tema formação docente, uma das problematizações apresentadas na entrevista pingue-pongue, e que logo é reacentuada pelos comentadores do grupo, refere-se à menção aos cursos de Educação a Distância (doravante EaD). A pesquisadora entrevistada correlaciona a “má” formação docente ao grande número de matrículas nos cursos de formação à distância.

Esse aspecto tem relação com a seguinte reflexão de Rodrigues (2011):

Neste início de século XXI, estamos vivendo uma época em que o professor é um profissional desacreditado, alvo de um discurso ideológico hegemônico, fundamentado nos resultados dos indicadores alardeados pela mídia, que responsabilizam o professor pelos fracassos da educação e desqualificam seu trabalho cotidianamente (Rodrigues, 2011, p. 201).

Corroborando com a proposição da pesquisadora, os comentários a seguir reenunciam a identidade de professor “mal formado” e estabelecem uma relação entre formação e EaD.

C6

Ela também questiona a formação de profissionais a distância. E isso causa um grande “mimimi”. Num país onde o professor pode sair formado em até 3 anos... onde o professor “cursa” duas pós-graduações ao mesmo tempo, mesmo trabalhando as 40 h semanais.... Acabamos, infelizmente, dançando a música que tocam. Reclamamos, mas continuamos dançando.

C7

Aqui se estuda a distância... fica mais fácil.... kkkkkk respondendo a colega Isis Oliveira.... kkkkkkkkkkkkkkkkkkk... é mais rápido e prático pra se conseguir um ‘bico’... pois infelizmente é isso que tá virando sala de aula... Lamentável!!!!

C8

Não tem como cursar medicina, direito, engenharia a distancia.... mas se formam muitos professores assim.... fazer o que e é cada professor....

Os enunciados apresentados fazem emergir uma série de discursos já-ditos depreciativos sobre a EaD, que é avaliada, reacentuada, contestada/refutada, pois “[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, [...] iluminado pelos discursos de outrem que falaram sobre ele” (Bakhtin, 1998 [1934-1935], p. 86). Esses enunciados apontam para críticas recorrentes sobre a EaD, girando em torno do questionamento acerca da qualidade dos cursos e sobre seu caráter massivo e aligeirado (Rohling, 2015).

O discurso sobre a baixa qualidade de cursos de EaD no tocante à característica aligeirada dessa modalidade se faz ressoar no C6 (*Num país onde o professor pode sair formado em até 3 anos... onde o professor “cursa” duas pós-graduações ao mesmo tempo, mesmo trabalhando as 40 h semanais*). Sobre essa questão Corrêa e Santos sobre ponderam que tal depreciação ocorre, pois

[...] a influência de uma atitude negativa baseada em antigos modelos de educação a distância, assim como nas experiências com os modelos informatizados atuais [...] repercutem no meio acadêmico, aumentando a desconfiança da população na qualidade dos cursos (2009, p. 292).

De acordo com Rohling (2015), a discussão sobre a qualidade da EaD se estende a questões outras, enraizadas em relações políticas, econômicas e ideológicas que geram e fortalecem os mecanismos de exclusão social. De toda essa discussão, o que é mais ou menos consensual é que a EaD, ao longo do tempo, configura-se como uma possibilidade de ensino formal no contexto contemporâneo, legitimada pelas políticas públicas, e sua expansão se deve, em grande medida, ao avanço das TICs, bem como o acesso a elas no cotidiano das pessoas.

Já no C7, por sua vez, destaca-se ainda o discurso já-dito sobre a profissão de professor como um “bico” (*é mais rápido e prático pra se conseguir um ‘bico’... pois infelizmente é isso que tá virando sala de aula... Lamentável!!!!*). Aqui se evidencia a precarização da profissão docente, constituído no interior das relações materiais, políticas e ideológicas, materializadas nas contingências da profissão como salários aviltantes, opressão por parte dos gestores e cerceamento da voz do professor.

Por fim, vale destacar que as condições materiais concretas são preponderantes na expropriação do professor não só de seus salários, mas de suas crenças e identidades (Geraldí, 2002 [1991], p. XXVII). A reenunciação desses discursos pelos próprios professores cria uma circularidade discursiva que, ao passo em que é reafirmada, engrandece-se, ganha força e assume *status* de verdade. Trata-se, pois, da inculcação da ideologia da incompetência, que historicamente tem-se instalado na profissão de professor, conforme asseverou Geraldí já no início da década de 1990 (Geraldí, 2002 [1991], p. XX).

A seguir, é apresentada a análise de enunciados que refutaram os discursos depreciativos sobre a identidade do professor.

Discursos de resistência

Embora a reenunção do discurso sobre a identidade do professor “mal formado” tenha se mostrado mais saliente nos dados, foram observados também enunciados que refutam e se distanciam do discurso depreciativo da pesquisadora entrevistada (discurso de autoridade), como se pode verificar a seguir.

C9

Discordo veementemente, acho que o professor brasileiro tem sim boa formação, o que ocorre é a extensa jornada de trabalho, as péssimas condições de trabalho e o tempo nulo de formação continuada. Isso que mata a profissão no Brasil.

C10

[...] muito boa. Queria realmente ver professores “diferentes” tentando lecionar aqui nesse país. Mas não quero projetinhos, estágios, nada disso. Quero aulas reais. Com recursos que nós é disponibilizado (ou seja, quadro, giz e tv pendrive, quando muito sulfite). E que sejam cobrados como nós somos.

C11

Tenho uma hipótese para o novo trabalho desta doutora. Trazer professores da Finlândia ou mandar professores brasileiros fazerem sua formação lá. Se o problema é o professor, já está resolvido.

Nos comentários apresentados, há um movimento de refutação do título da entrevista com base em vivências no dia a dia escolar, ou seja, os professores se contrapõem ao discurso depreciativo sobre sua profissão a partir de um olhar mais crítico para condições do trabalho docente no Brasil. Há um embate entre o discurso de autoridade da academia e o discurso do professor, que está em atividade na escola pública e conhece as demandas e realidades materiais do espaço escolar.

Quando são mobilizados discursos depreciativos sobre a identidade do professor (Cf. discutido na subseção anterior), não se trata de uma identificação definitiva, pois, segundo Hall (2006), é possível observar uma perda do “sentido de si estável”. Não há mais identidades concisas, centradas em um único “eu”. Isso faz com que os sujeitos sejam “confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente” (Hall, 2006, p. 12). Essa multiplicidade de identidades não é coesa e coerente, as identidades dialogam de maneira contestadora e conflituosa. Assim, o professor pode contestar e não acolher a identidade de professor “mal formado” que lhe é atribuída/imposta

discursivamente. Exemplo disso é o comentário 11, que se destaca pelo modo incisivo como o comentarista questiona a voz de autoridade, neste caso, a pesquisadora. Ao endereçar sua fala à pesquisadora e mencionar, de modo irônico, sua titulação acadêmica (*desta doutora*) há um acento valorativo, nesse enunciado, que visa contrapor-se ao discurso depreciativo em relação ao professor. O enunciado da entrevista provoca esse sujeito, que se sente desqualificado na sua identidade profissional. Isso se mostra quando afirma que “*Se o problema é o professor, já está resolvido*”. Em outros termos, ele percebe que o título da entrevista o desqualifica, ao contrário, da maioria dos professores que reenunciam/corrobora com a identidade do professor “mal formado”, esse enunciado repudia tal discurso. Ao falar “se o problema é o professor”, confronta diretamente a ideia do título da entrevista, que culpabiliza o professor e impõe-lhe uma responsabilidade que não é somente sua, e sim do contexto sócio-político-ideológico da educação.

De modo semelhante, o comentário 12 apresenta um discurso de distanciamento da entrevista em debate, sobretudo ao título, e evidencia uma voz dissonante em meio aos outros comentários.

C12

E indiscutível a questão da formação dos professores, que realmente é falha em nosso em nosso país, alguém já viu as propagandas de licenciatura em um ano? Lamentável. Porém, o foco da reportagem é a questão curricular do nosso país, o título sobre formação de professores é uma manipulação da globo para distrair o olhar do foco da discussão da professora. Um dos maiores problemas que envolve as questões curriculares que ela discute é a falta de um sistema de ensino conforme discuti Saviani (2008,2013) fazendo assim com que não haja um núcleo comum que por sua vez não anula os núcleos diversificados a propósito das questões culturais entre outros que se fazem relevantes. O currículo é foco constante de discussão nas reformas educacionais de países desenvolvidos o que não acontece em nosso país onde o foco é mais quantitativo e impede uma transformação significativa o que também limita a nossa proposta curricular, além claro da burocracia que impedem que as reformas se efetivem, exemplo disso, nosso PNE 2011-2020 que tramita agora no Senado ainda foi aprovado, enquanto isso muitas ações postas nessa Lei tão importante para educação deixam de ser realizadas.

Inicialmente o comentário aponta e reconhece as dificuldades no aspecto da formação docente (*E indiscutível a questão da formação dos professores, que realmente é falha em nosso em nosso país, alguém já viu as propagandas de licenciatura em um ano? Lamentável.*).

No entanto, diferentemente dos demais, a comentadora percebe a contradição em relação ao título e o conteúdo da entrevista ao afirmar que: *Porém, o foco da reportagem é a questão curricular do nosso país...*

Além de perceber o tema principal da entrevista, a comentadora avalia valorativamente a estratégia da empresa jornalística ao colocar em destaque o título que deprecia o professor (*[...] o título sobre formação de professores é uma manipulação da globo para distrair o olhar do foco da discussão da professora*). Assim, a comentadora questiona a mídia em qual tal enunciado foi publicado, compreendendo que, com fins de manipular os leitores, um título tendencioso foi escolhido, fazendo com que a discussão da pesquisadora sobre currículo, fique em segundo plano. Com isso, o C12 focaliza o tema do enunciado para os pontos levantados pela pesquisadora na entrevista do portal de notícias, questionando o currículo nacional e os discursos institucionais, que privilegiam uma percepção mais quantitativa do sistema educacional, limitando a transformação da nossa proposta curricular e, em consequência, a educação em geral.

A autora deste enunciado questiona/refuta o discurso sobre a identidade de professores “mal formados”, presente na maioria dos outros enunciados em referência a essa postagem. Para tanto, usa de um discurso de autoridade ao citar um teórico da área da educação (Salviani) a fim de embasar e trazer credibilidade a sua contrapalavra. De modo crítico e incisivo, questiona a falta de um sistema de ensino mais coeso.

Esses discursos de resistência questionam a identidade discursiva e institucional aplicada ao que é ser professor, apresentados pela pesquisadora. Nesses comentários, é possível observar professores que questionam a identidade depreciativa, e discursivizam suas identidades a partir de suas próprias experiências e vivências. Gee (2000) afirma que

[...] as pessoas podem, ativamente, construir o mesmo traço de identidade de diferentes maneiras, e elas podem negociar e contestar como esses traços devem ser vistos (por si mesmos e pelos outros) nos termos de diferentes perspectivas da identidade (Gee, 2000, p. 108).

Portanto, por mais que se construam socialmente traços identitários depreciativos para profissionais docentes, eles mesmos podem refutar tais identidades impostas, e a partir disso construir novas formas de discursivizar sua identidade profissional.

Considerações finais

Kleiman *et al.* (2013) há tempos chama a atenção para a necessidade de estudos que focalizem a identidade do professor construída nas mais variadas interações sociocomunicativas. Tal investigação busca observar e analisar mecanismos enunciativo-discursivos que sustentam

posicionamentos valorativos e estereótipos relacionados à identidade dos professores, um grupo que historicamente está à margem do poder. Segundo Kleiman *et al.* (2013), tais pesquisas possibilitam compreender a multiplicidade de identidades com as quais os sujeitos se identificam ou não, e mostrar como professores constroem suas posições discursivas frente às vozes sociais que, com frequência, os desvalorizam profissionalmente.

Assim, na esteira de trabalhos que buscam compreender aspectos relacionados à identidade profissional docente (Kleiman *et al.*, 2013; Rohling, 2014; Tardif, 2000), este estudo analisou enunciados produzidos em espaços de rede social com enfoque nos modos de discursivizar tal identidade.

Foi possível perceber como a identidade do professor, muitas vezes, é fragilizada por discursos que depreciam essa profissão. São vozes advindas de diferentes esferas discursivas – da esfera midiática, da esfera acadêmica etc., - que insistem em culpabilizá-lo pelo “fracasso escolar”, de acentuar sua formação como deficiente ou precária. Mediante essa depreciação está, pois, o sujeito-professor e sua forma de se posicionar frente a esses enunciados. Assim, foram observados enunciados proferidos pelos próprios professores que corroboram com o discurso depreciativo sobre a identidade docente, como também os que refutam a identidade de professor “mal formado”.

A partir da análise empreendida o professor pode ser tomado como indivíduo plural, que subverte regras estabelecidas, reinventa as imagens de si e se apropria de identidades ou as rejeita, embora nem sempre saia fortalecido do processo (Kleiman *et al.*, 2013, p. 180). Por isso, a identidade profissional, sobretudo a de professor “não é nem totalmente determinada, nem completamente livre de restrições sócio-históricas, mas construída, na interação, com base nos recursos disponíveis aos sujeitos, dentro de limites institucionalmente impostos” (Kleiman *et al.*, 2013, p. 177).

Em suma, a análise apresentada aponta para a relevância de compreender esses discursos já-ditos depreciativos acerca da identidade docente para que se possa construir novos modos de discursivizar a profissão de professor na contemporaneidade.

Referências

- ALVES FILHO, F.; SANTOS, E.P. 2013. O tema da enunciação e o tema do gênero no comentário online. *Revista Fórum Linguístico*, 10(12):78-90. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n2p78>
- BAKHTIN, M.M. 2010 [1979]. *Estética da Criação Verbal*. 5ª ed., São Paulo, Martin Fontes Editora, 476 p.
- BAKHTIN, M.M. 1998 [1934-1935]. O discurso no romance. In: M.M. BAKHTIN, *Questões de literatura e de estética: teoria do romance*. São Paulo, Unesp, p. 71-210.
- BAKHTIN, M.M.; VOLOCHÍNOV, V.N. 1926. Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica). Disponível em: <http://www.uesb.br/ppgcel/Discurso-Na-Vida-Discurso-Na-Arte.pdf>. Acesso em: 15/10/2016.

- BARTON, D.; LEE, C. 2015. *Linguagem online: texto e práticas digitais*. São Paulo, Parábola Editorial, 271 p.
- CAPUCHINHO, C. 2014. Má formação dos professores atrapalha educação brasileira. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2014/04/23/ma-formacao-dos-professores-atrapalha-educacao-brasileira.htm>. Acesso em: 04/05/2017.
- CORRÊA, S.C.; SANTOS, L.M.M. 2009. Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. *Educação Temática Digital*, **11**(1):273-297. <https://doi.org/10.20396/etd.v11i1.926>
- CUNHA, D.A.C. 2012. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na Web. *Revista Investigações*, **25**(2):21-41.
- FREITAS, L.C. 1992. Neotecnicismo e formação do educador. In: N. ALVES (ed.), *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo, Cortez, p. 89-102.
- FREITAS, L.C. 2007. Eliminação Adiada: O ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, **11**(100):965-987. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>
- FREITAS, L.C. 2012. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, **33**(119):379-404. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200004>
- GEE, J.P. 2000. Identity as analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, **25**:99-125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- GERALDI, J.W. 2010. *A aula como acontecimento*. São Carlos, Pedro & João Editores, 208 p.
- GERALDI, J.W. 2002 [1991]. *Portos de Passagem*. São Paulo, Martins Fontes, 284 p.
- GLOBO ONLINE, O. 2017. A má formação do professor na crise educacional. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/opiniao/a-ma-formacao-do-professor-na-crise-educacional-20910560>. Acesso em: 04/05/2017.
- GOIS, A. 2013. 'Brasil forma muito mal seus professores', diz pesquisadora. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-forma-muito-mal-seus-professores-diz-pesquisadora-9033784>. Acesso em: 05/01/16.
- HALL, S. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. São Paulo, DP&A, 64 p.
- KLEIMAN, A.B. 2006. Processos identitários na formação profissional – o professor como agente de letramento. In: M.L.G. CORREA; F. BOCH (eds.), *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas, Mercado de letras, p. 75-91.
- KLEIMAN, A.B. 2007. Professores e agentes de letramento: identidade e posição social. *Filologia e linguística portuguesa*, **8**(1):409-424.
- KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; DE GRANDE, P.B. 2013. “Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. *Scripta*, **17**(32):173-194.
- NÓVOA, A. 2009. *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa, Educa, 95 p.
- RECUERO, R. 2014. *A Conversação Em Rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na internet*. 2ª ed., Porto Alegre, Sulina, 238 p.
- RODRIGUES, N.C. 2011. *A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa*. São Carlos, Pedro & João Editores, 232 p.
- ROHLING, N. 2014. A orientação axiológica sobre a atuação do professor de Língua Portuguesa: uma reflexão sobre o discurso da desatualização docente. *Fórum Linguístico*, **11**(2):138-149. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2014v11n2p138>
- ROHLING, N. 2015. Os discursos já-ditos sobre/na Educação a Distância na formação inicial de professor de Língua Portuguesa. *Revista Calidoscópico*, **3**(13):316-328. <https://doi.org/10.4013/cld.2015.133.04>
- SILVA, N.R. 2009. *O gênero entrevista pingue-pongue: reenunção, enquadramento e valoração do discurso do outro*. São Carlos, Pedro & João Editores, 15 p.
- SILVA, T.T. 2014. A produção social da identidade e da diferença. In: T.T. SILVA (ed.), *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Vozes, p. 73-102.
- TARDIF, M. 2000. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, **13**:5-13.

Submetido: 14/12/2016

Aceito: 14/06/2017